

Kristina Lanå (2015) studerar i en etnografisk studie på två olika gymnasieskolor hur elevers informella relationer med sina klasskamrater har betydelse för påverkan i undervisningen. Påverkan av undervisningens form och innehåll sker genom olika strategier där eleverna ofta samarbetar i olika gruppkonstellationer, vilket innebär att de elever som är snabba och skickliga på att formera sig, tillskansar sig maktpositioner. Två olika diskurser framträder på skolorna: en *hierarkisk diskurs* och en *elevcentrerad diskurs*. Den hierarkiska diskursen innebär bland annat att maktpositioner tillgängliggörs ”för de elever som skriker fram sina önskemål” (s. 204). I studien framgår att gruppkonstellationerna som består av några pojkar med vardera en flicka har olika framtoningar i de två diskurserna. I den hierarkiska diskursen har pojkarna en hårdare framtoning än vad pojkarna i den elevcentrerade diskursen har. Enligt Lanå framkommer det att vissa elever i hög grad intar framträdande positioner där både tid och rum tas i anspråk och ofta även läraren. Detta kan vara svårt för eleverna (och eventuellt även för lärarna) att förstå som maktpositioneringar, särskilt om reaktioner från lärarna uteblir. Resultaten ger vid handen att lärarna i de båda klasserna varken bjuder dessa elevgrupper motstånd, eller försöker fördela utrymmet för makt mer jämnt mellan eleverna (s. 204-205).

Den forskning som presenterats under rubriken 2.3 *Forskning baserad på strukturella perspektiv på elevers utsatthet i social samvaro i skolan* påvisar att mobbade elever ingår i en social hierarki där de innehar en låg position i förhållande till övriga elever. Sammantaget framgår att elever med hög status och många vänner tycks vara de som i en mobbningsituation upprepat utsätter elever som har en låg status och få vänner för upprepade kränkningar.

2.4 Läraren som moralisk agent

2.4.1 Lärares dubbla uppdrag

Lärare har ett dubbelt uppdrag – att undervisa och fostra elever. Skolans olika läroplaner kan enligt Martinsson och Reimers ses som ”effekter av vissa normerande förståelser av samhället, av skolans roll och av hur individer bör bemötas” (2008, s. 14). Genom att normer materialiseras i form av styrdokument stabiliseras dessa. Samtidigt är styrdokumentet performativa genom att reglera lärares och elevers sätt att utföra sitt arbete. Läroplaner kan således sägas vara en styrande kraft och en viktig del av normer. Lärares uppdrag handlar om både kvalifikation och socialisation enligt Orlenius (2013b). I enlighet med läroplanen för det obligatoriska skolväsendet

har lärare uppdraget att få eleven att å ena sidan tillägna sig det som traditionellt brukar benämnas kunskap, kvalifikation, och å andra sidan främja elevens sociala fostran, socialisation. Dessa kan ses som åtskilda eller sammanvävda. De kan också diskuteras i betydelsen vad som är huvudsak och bisak. Hur kan lärare tolka dessa båda uppdrag? Min studie besvarar inte den frågan utan avgränsas mot socialisationsaspekten, men som bakgrund för denna studie bör detta dubbla uppdrag uppmärksammas – inte minst i ljuset av tidigare forskning och aktuell utbildningspolitik.

Sten Båth (2006) pekar på att det skett en förskjutning mellan skolans båda uppdrag. Han hävdar att det förs en kamp om vad i skolans samhällsuppdrag som ska prioriteras, arbetslivets krav på nyttig kunskap eller det som kan betecknas som medborgarfostran. Han anser att det senare, demokratiuppdraget, fått stå tillbaks. Ingrid Carlgren och Ference Marton (2002) å sin sida hävdar att skolan alltmer blir en institution för socialisering in i ett samhälle där man inte kan luta sig mot traditionens självklara regler eller ”sunda förnuft”. De skriver att ett sådant samhälle betonar autonoma individer som inte blir offer för stora ledare eller tillfälliga moden – dvs. individer med en i sig förankrad moral och identitet. Historiskt sett, enligt Båth (2006), har skolans uppdrag varierat beroende på vilket sätt det omgivande samhället varit organiserat på. Läroplaner har varit bärare av både socialiserings- och kvalifikationsuppdraget men med varierad betoning under olika tider.

2.4.2 Lärares betydelse som rollmodell

Enligt Lgr 11 är ett centralt uppdrag för lärare att fostra och påverka elever att visa solidaritet med svaga och utsatta samt att vara toleranta, generösa och ansvarstagande. Det är moraliska värden som utgör så kallade dygder, det vill säga moraliska kvaliteter hos elever (Orlenius & Bigsten 2013, s. 127). Kristin Adalsteinsdóttir (2004) konstaterar å sin sida att en framgångsrik interaktion mellan elev och lärare i klassrummet är avgörande för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling och att lärarens insikt om det egna beteendet är av största betydelse.

In this study there are obvious indications that teachers' perceptions, behavior and practice are crucial classroom factors that influence pupils' learning and environment. (a.a., s. 108)

Det betyder att lärarens handlingar kan vara avgörande för elevers moraliska utveckling. Läraren fungerar som moralisk agent, en förebild för elever (Orlenius 2013a; Jackson, Boostrom & Hansen 1993). Till detta kan läggas

att elever står i en stark beroendeställning till läraren. Lärare utövar makt och hur läraren utövar den makten är avgörande för varje elev i klassen, nu och inför framtiden. Lärare har därmed ett yrkesprofessionellt och ett personligt ansvar för elevers välbefinnande. Enligt Orlenius (2013b) kan en alltmer resultatfixerad skola innebära ett hot mot en värdeorienterad skola.

Styrdokumentet säger att lärare skall verka för att upprätthålla förtroendefulla relationer med elever och inte diskriminera någon med avseende på kön, sexuell identitet, etnisk, politisk och religiös tillhörighet eller social och kulturell bakgrund, inte heller p.g.a. förmåga eller prestation. Flera studier visar att lärare inte alltid är medvetna om vilka signaler de sänder ut till elever (se t.ex. Jackson et al. 1993; Hansen 2001; Campbell 2003; Husu 2003). De synliga och mer eller mindre planerade och medvetna moraliska budskap som lärare kommunicerar genom instruktioner och i dialogform är intentionella och har en tydlig avsikt enligt David Hansen (2001). Normer och värderingar som inte är uttalade, principer och regler som formar skolkulturen och som är av mer strukturell natur är emellertid det som har störst betydelse i moralisk mening skriver Hansen vidare. Dessa är sällan planerade men påverkar om än osynligt barns och ungdomars liv och levande i skolan. Hansen menar att:

Moraliska överväganden genomsyrar undervisningens praktik... På ytan finns lärares ord och handlingar, många med tydliga moraliska övertoner. Men underliggande finns lärares värden, tro, uppfattningar, bedömningar och annat. Dessa underliggande värden och övertygelser hjälper till att skapa den oändliga mängd av moraliska budskap som lärare sprider till sina elever, många av dem bortom lärares eget medvetande. (a.a., s. 852, övers.)

Hansen är en av de kända forskare som företräder den forskningsinriktning som internationellt benämns 'virtue ethics', dygdetik. Den dygdetiska inriktningen inom det yrkesetiska forskningsfältet betonar det som ovan angetts: läraren som rollmodell och med betoning av lärares handlingar och dess betydelse för elevers agerande och moraliska och sociala utveckling. En annan känd företrädare, David Carr, hävdar att:

one cannot understand what it is to engage in appropriate moral reasoning and deliberation apart from some grasp of what it is to be moral agent - conceived in terms of the possession of broader qualities of moral character, perception and sensibility. (2008, s. 101)

Dygdetiken betonar därmed det personliga ansvaret och ställningstagande snarare än etiska, externa principer. Eller med andra ord: det som lärare förväntar sig av eleverna måste lärare själva visa i handling. Denna typ av

forskning är också vägledande för min studie. Det är lärares ansvar att bygga upp förtroende och tillit, och hur läraren agerar antas inte bara påverka relationen lärare – elev utan också påverka hur elever agerar i relation till varandra (Campbell 2014; Klaassen 2002).²¹

2.4.3 Etik som grund för didaktik

Läraryrket är i grunden ett moraliskt projekt, men som sådant vilar det också ofta på fenomen och förhållanden som är tagna för givna. Elizabeth Campbell (2000, s. 205) hävdar att en ökad etisk medvetenhet är väsentlig för både en ökad grad av lärares professionalitet och, ännu viktigare, för att utveckla och förbättra praktiken. Om inte didaktisk kunskap kopplas till etiska principer och frågor om mål och mening blir undervisning enligt Gary Fenstermacher (1990) en fråga om ”technical performance to no particular point” (a.a., s. 132) vilket betyder att en lärare utan moraliska syften är planlös och kan vara lika öppen för ohövlighet och skada som för godhet. Även Charles Bingham och Alexander Sidorkin (2004) är inne på samma tes. De synliggör något som de betraktar som ett problem, nämligen att vi tycks ha glömt bort att utbildning inte handlar om att ”fylla studenter med fakta”. Tvärtom handlar det om människor och det faktum att skolor är platser där människor har ett behov av att mötas som en grupp för att lärande ska kunna ske. ”The fog over education has kept us from realizing that learning is primarily about human beings who meet. Meeting and learning are inseparable” (a.a., s. 5). De skriver att ambitionen att ge alla barn och unga människor utbildning inte längre genererar den kraft som behövs för att hålla samman skolans individer. Samtidigt som skolornas organisation i ökande grad blir styrande och byråkratisk förlorar skolans auktoritet sin kraft, och en känsla av utanförskap sprider sig bland lärare och elever. Enligt Martinsson och Reimers (2008) är det inte enkelt för lärare att exempelvis förmedla normer.

²¹ Dygdetiken har sina rötter i Aristoteles dygdetik (1993). En annan känd internationell företrädare för dygdetik är Martha Nussbaum (2000). Här har dock enbart forskare med koppling till skolan refererats. I svensk pedagogisk kontext har innebörden av dygdetik belysts av exempelvis Colnerud (2004), Orlenius (2013a), Orlenius & Bigsten (2013) och Sara Irisdotter Aldenmyr & Sven Hartman (2009). I detta avsnitt sätts fokus främst på lärarrollen, inte dygdetikens koppling till elevers moralutveckling.

Lärare kan inte heller förstås som enkla förmedlare av givna normsystem. Eftersom normer får olika betydelse för olika individer, har olika lärare formats, och iscensätter därmed sina positioner, på en rad olika sätt. (a.a., s. 25)

För elever i skolan kan utanförskap påverka möjligheten till lärande. Cadigans (2002) resultat visar att elever som konstant utsätts för kränkande handlingar inte ges möjlighet att på samma sätt som andra elever kunna utnyttja tiden i skolan för lärande kopplat till undervisningsuppgiften.

If we cannot respond to children's physically and emotionally abusive environments in school out of a sense of a moral obligation, then we must respond because we send kids to school to learn, and victimization interferes with the learning process. Harassment very obviously has a direct effect on school performance, especially for the victims. ... It is simply unfair to deny victims of harassment the same potential to learn as their peers who do not suffer from abuse. (Cadigan, 2002 s. 209)

Hur mänskliga relationer mellan elever i en skolklass' sociala samvaro kan ta sig uttryck redovisas i studiens resultatkapitel.

2.4.4 Lärarlojalitet - den kollegiala paradoxen

Ovan har beskrivits lärares ansvar gentemot eleverna och deras roll som moralisk agent. Att lärare ger uttryck för detta yrkesetiska ansvar är dock inte självklart enligt forskning inom det området. Lojaliteten mot kollegorna kan få lärare att inte ingripa när elever bemöts på ett negativt sätt av en annan lärare. Det visar resultat från Gunnel Colneruds (1995) studie med 200 grundskollärare och lärarstudenter. Resultatet kan förklaras som att lärare liksom alla, i sitt handlande styrs av de normer som gäller i gruppen de tillhör. Det verkar vara ett brott mot sociala normer att lägga sig i hur en kollega beter sig mot elever. Gränsen för vad som är en acceptabel nivå för fostran och när den övergår i missbruk av makt varierar mellan olika lärare.

Att skydda eleverna från skada, när skadan åsamkas av en annan lärare, genom att ge återkoppling till den aktuella kollegan, är en etiskt svår handling. Att lägga sig i hur andra lärare beter sig mot eleverna är uppenbarligen ett brott mot de sociala normer som råder i många skolor. (Colnerud & Granström 2012, s. 163)

Colnerud (1995) bad lärarna att skriftligt beskriva situationer då de tycker att det är svårt att veta vad som är rätt eller fel att göra ur etisk/moralisk synvinkel. De etiska dilemmorna som framträder kan kategoriseras utifrån

vilka värden som står på spel och vilka typer av normer som kolliderar. De dilemman som lyfts fram av lärarna kan i vissa fall ”få dem att handla i strid med sitt eget samvete” (Colnerud & Granström 2012, s. 158). Exempel på kränkande beteenden som kan vara svåra för lärare att bemöta är när kollegan ”uttrycker sig ironiskt eller sarkastiskt”, ”är orättvis, ger felaktig kritik” och ”tar i för hårt” (a.a. s. 163). Etiska principer som lärarna lyfter fram som väsentliga i sina berättelser är att: (I) skydda elever mot fysisk och psykisk skada, (II) respektera elevers och föräldrars rätt till integritet och privatliv, (III) respektera rätten till självbestämmande, (IV) vara rättvis samt (V) vara sanningsenlig. Enligt Gunnel Colnerud och Kjell Granström kan dock de beskrivna principerna dels hamna i konflikt med varandra men även med de yrkesspecifika normer som följer med lärarnas uppdrag, att undervisa och fostra. På samma gång krävs att lärarna måste vara lojala mot sin egen grupp genom att ta hänsyn till de sociala konformitetsnormerna (s. 158).

Enligt Colnerud (2002) anser lärare som beskriver kränkande handlingar som utförs av kollegor mot elever, att de inte har mandat att lägga sig i kollegans sätt att sköta sina arbetsuppgifter. Ifall de kritiserar en kollega i den egna gruppen skulle risken finnas att de förlorar sin plats i gemenskapen (s. 28). Det är så den kollegiala lojaliteten fungerar enligt Colnerud. Att hålla ihop och inte kritisera varandra blir ett krav – ett tabu som innebär att det inte är tillåtet att anmärka på en kollega även om denna kränker elever. Ibland kan dock ett egendomligt fenomen iaktas som motsäger detta krav på lojalitet. En del lärare kan visst bli kritiserade av kollegor och till och med utfrysas ur gruppens gemenskap. Lärare som kan komma ifråga för sådan behandling är inte de som beskrivs som kränkande mot elever utan sådana som i kollegors ögon är alltför tillmötesgående och lyhörda gentemot dem (s. 30). Det beskrivna fenomenet benämner Colnerud den *kollegiala paradoxen* vilken innebär att:

medan det, i de outtalade gruppnormer som utvecklats, är o tillåtet att kritisera en kollega som uppträder kränkande mot eleverna så är det tillåtet att kritisera en kollega som är tillmötesgående mot eleverna. (a.a., s. 30)

Inte minst inom de institutionella ramarna i skolan uppträder fenomen som detta som ett resultat av gruppprocesser. Givetvis är sådana förhållanden något som varken kan anses vara legitimt eller önskvärt i någons ögon enligt Colnerud.

Den forskning som presenterats under rubriken 2.4 *Läraren som moralisk agent* påvisar skolans moraliska ansvar för att upprätthålla och/eller

förbättra utsatta elevers situation i en skolkontext. Som framgått tidigare har lärare skyldighet enligt Skollagen att motverka kränkningar etcetera. Lärare har också ett moraliskt ansvar att agera som moraliska agenter. Denna forskning visar att läraruppdraget i det avseendet inrymmer utmaningar som är nära knutna till hur sociala normer gestaltas och upprätthålls i skolan.

2.5 Avhandlingens bidrag

I detta kapitel presenteras ett antal studier som på olika sätt har koppling till min undersökning. Forskningen som presenteras rymms inom följande fyra områden: (1) Forskning om utsatta elever – stigmatisering, etikettering och elevers erfarenheter av sociala processer i skolan, (2) Forskning om grupprocesser och interaktion som villkorar utsatthet i social samvaro i skolan, (3) Forskning baserad på strukturella perspektiv på elevers utsatthet i social samvaro i skolan och (4) Läraren som moralisk agent. De tre första områdena presenterar forskning om hur utsatta elevers situation i skolan förstås utifrån skilda typer av studier med fokus på utsatta elever, grupprocesser och interaktion samt strukturella perspektiv. Det fjärde området speglar lärarens moraliska ansvar för att upprätthålla och/eller förbättra utsatta elevers situation i en skolkontext. Här exemplifieras forskning som visar på relationens betydelse mellan lärare och elev samt lärarens yrkes-etiska ansvar, teoretiskt och praktiskt.

Ambitionen med föreliggande studie är att med utgångspunkt från elevers och lärares perspektiv undersöka hur den sociala samvaron i en skolklass tar sig uttryck, förstås och förändras. Mot bakgrund av det som presenteras i den tidigare forskningen kan föreliggande avhandling förstås som ett försök att bidra med ytterligare kunskap om hur elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i en skolklass kan förstås. De tre inledande områdena sätter fokus på utsatthet som sociala processer, vilket i denna studie kan ses som centralt. Fler och fler studier utgår numera från ett empiriskt-holistiskt perspektiv där studierna söker fånga sammanhanget inom vilket mobbning förekommer (se t.ex. Bliding 2004; Svahn 2012; Forsberg 2016). Som socialt fenomen förändras mobbning över tid och tar sig olika uttryck beroende på olika kulturella sammanhang.

Föreliggande studie tar främst sin utgångspunkt i de berörda aktörernas roller i den sociala samvaron och hur deras normer formar, styr och upprätthåller samvaron. Strukturer i form av organisation och kultur utgör i studien villkor och förutsättningar. Det medför att avhandlingsstudien rela-